

DOCUMENT RESUME

ED 108 113

FL 009 060

AUTHOR Harding, E.; Legras, M.
TITLE La Bibliotheque Sonore et Ses Implications Pedagogiques (The Tape Library and Its Pedagogical Implications). Melanges Pedagogiques, 1974.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 74
NOTE 17p.; In French
EDRS PRICE MF-\$0.83 HC-\$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Autoinstructional Aids; Educational Technology; Higher Education; Independent Study; Individualized Instruction; Individual Study; Instructional Media; *Language Instruction; *Language Laboratories; *Language Laboratory Use; *Second Language Learning; Statistical Surveys; Tape Recordings; Teaching Methods; *Use Studies
IDENTIFIERS *Tape Libraries

ABSTRACT

A survey was carried out at the University of Nancy to determine how many students visited the tape library and how often, in one academic year. The academic year investigated was 1973-1974. One hundred eight students visited the lab the first trimester, 45 the second, and 14 the third. In general it was found that the more advanced the students' level of proficiency in the target language, the more frequently they were likely to come to the lab. The advantages of the tape library are seen as: (1) it is suited to non-language majors; (2) it destroys the myths about the language lab; (3) it forces the student to reflect on the nature of the acquisition of oral language; (4) it changes the traditional concept of pedagogy; and (5) it constitutes an ongoing instructional aid for students who leave the academic institution for the professional world. (A5)

* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *

ED148113

MELANGES PEDAGOGIQUES 1974

E. HARDING et M. LEGRAS

LA BIBLIOTHEQUE SONORE
ET SES IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH,
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C-R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC) AND
USERS OF THE ERIC SYSTEM."

C.R.A.P.E.L.

Fl009060

L'installation de « bibliothèques sonores »¹ est de plus en plus fréquente dans les établissements de l'Enseignement Supérieur et dans les Centres de formation en langues des adultes.

On peut définir une bibliothèque sonore comme une utilisation particulière d'un laboratoire de langues. Deux cas sont imaginables : ou bien c'est une bibliothèque de prêt « sur place » où des étudiants peuvent venir travailler aux heures qui leur conviennent, ou bien il s'agit d'une bibliothèque de prêt où les étudiants viennent emprunter du matériel qu'ils pourront travailler chez eux. Dans ce deuxième cas, on assiste à un véritable éclatement du laboratoire de langues qui doit se doubler de matériel léger (cassettes) et de moyens de reproduction rapides.

On peut se demander si l'installation de ces bibliothèques sonores n'est pas une solution facile pour tenter de faire tourner à peu de frais un matériel très coûteux plus ou moins imposé par la mode en Europe, afin d'éviter, en rentabilisant les laboratoires, d'avoir à faire un constat d'échec gênant.

Mais surtout ce système *Do it yourself* est-il véritablement sérieux ou est-ce une manière élégante pour les professeurs de langues de déposer les armes et de disparaître totalement de la scène en laissant les étudiants se battre avec des machines, des bandes, des techniciens et... la langue étrangère ?

Les réflexions qui suivent nous ont été suggérées par une expérience menée à l'Unité d'Enseignement et de Recherches (U.E.R.) de Droit et des Sciences Economiques de l'Université-II de Nancy au cours de l'année universitaire 1973-1974.

¹ Le terme de « bibliothèque sonore », tout comme celui de « tape library », impropres étymologiquement, révèlent la difficulté que nous avons à passer de la conception d'un apprentissage exclusivement centré sur l'écrit à celle d'un apprentissage de la langue orale : le terme de « sonothèque » beaucoup plus juste, commence seulement à acquérir droit de cité.

I. LA BIBLIOTHEQUE SONORE, ELEMENT D'UN SYSTEME D'ENSEIGNEMENT

1. DONNEES DU PROBLEME

A. Spécificité du public

a) fonction de la langue étrangère dans la formation des non-spécialistes

Les étudiants de l'U.E.R. de Droit et des Sciences Economiques sont des étudiants non-spécialistes, c'est-à-dire que la langue étrangère — ici l'anglais — n'est pas introduite dans leur enseignement comme objet d'étude. « Faire de l'anglais », pour un juriste ou un économiste, c'est d'abord acquérir un outil de communication qui lui permette de lire des documents publiés en anglais, de participer à des conférences, etc., c'est-à-dire atteindre et conserver une performance suffisante dans les différentes aptitudes pour pouvoir faire un certain nombre de choses en anglais.

b) diversité des besoins et des motivations

Les étudiants non-spécialistes ont pour caractéristique que leurs besoins et leurs motivations sont extrêmement diversifiés de par la nature même de leurs études et des carrières qu'ils envisagent².

Les besoins en langue des juristes sont différents de ceux des économistes, ces derniers ne pouvant absolument pas échapper à la lecture d'ouvrages en anglais. On constate d'ailleurs (Tableau I) que la proportion d'économistes ayant fréquenté la bibliothèque sonore est plus élevée que celle des juristes et qu'elle ne cesse d'augmenter au cours des trois trimestres.

Dans le deuxième cycle les besoins en langue étrangère se font sentir lorsque les professeurs n'hésitent plus à donner des bibliographies entières en anglais et que certains étudiants commencent, soit à faire des stages où ils ont à travailler avec des étrangers, soit à engager des travaux de recherche.

Dans le premier cycle les besoins sont beaucoup moins urgents mais la plupart des étudiants se montrent cependant très motivés pour continuer l'apprentissage commencé au cours de leurs études secondaires : ils cherchent à

² On notera que la diversité des besoins et des motivations est tout aussi importante pour les étudiants spécialistes mais c'est un paramètre qui n'intervient pas (en France du moins) puisque leurs études sont structurées de façon à ce que leur motivation prioritaire soit l'obtention d'un examen ou d'un concours.

ne pas perdre leur acquis linguistique et à l'entretenir du mieux possible. Toutefois, à partir de la rentrée 1974 un enseignement de langue correspondant à 5 % du total horaire des enseignements est obligatoire, ce qui justifie l'assiduité plus grande des étudiants du premier cycle au cours du troisième trimestre (Tableau I).

TABLEAU I
Répartition des étudiants par discipline et par cycle (%)

	1 ^{er} trimestre	2 ^e trimestre	3 ^e trimestre
Droit	39,3	25,6	22
Sciences Economiques	60,7	74,4	78
1 ^{er} Cycle	46	50	57,2
2 ^e Cycle	54	50	42,8

c) diversité des niveaux en langue et des passés linguistiques

Les étudiants non-spécialistes se caractérisent aussi par l'extrême diversité de leur niveau en langue. Certains d'entre eux sont des débutants purs, d'autres sont quasi bilingues et la majorité d'entre eux ont été marqués dans le secondaire par un enseignement essentiellement centré sur la langue écrite — le plus souvent littéraire. Ceux qui ont été formés à la traduction se trouvent malgré eux tentés de traduire tout ce qu'on leur donne à lire et à écouter. Il faut souvent beaucoup de temps pour faire perdre cette habitude aux étudiants.

B. Le matériel

Pour répondre aux besoins de ce public, nous disposons d'un nombre d'heures d'enseignement qui nous aurait permis de « traiter » environ 60 étudiants à raison de 2 heures par semaine et d'un laboratoire de langues de 18 cabines (sans technicien).

a) spécificité du laboratoire de langue

Le laboratoire permet l'individualisation de l'apprentissage puisque l'étudiant qui y travaille peut suivre un programme différent de celui de son voisin, progresser à la vitesse qui lui convient et communiquer avec le professeur de manière privilégiée sans intervention du reste du groupe.

Il a donc le choix du programme, du rythme de travail et du moment de son travail.

Mais il est facile de montrer que dans la situation traditionnelle de laboratoire, ces choix ne sont que théoriques puisque :

- un seul programme est disponible (classe ou groupe de niveau homogène suivant un programme),
- le temps d'utilisation du laboratoire est strictement limité,
- le professeur n'a que très peu de temps à consacrer à chacun des élèves (trois minutes au plus pour une heure de laboratoire de vingt cabines)³.

b) bibliothèque sonore et spécificité du laboratoire de langues

La mise en place d'une bibliothèque sonore permet justement de respecter la spécificité du laboratoire de langues.

Si elle est ouverte de façon permanente, l'étudiant peut choisir ses moments d'apprentissage et son rythme de travail.

Si les programmes sont multiples, les étudiants pourront travailler à des niveaux très différents.

Si un moniteur est présent, il peut aider l'étudiant et répondre à toutes ses questions (mais le temps de disponibilité de l'enseignant pour chaque étudiant sera quand même limité par le nombre de présents).

2. CHOIX D'UNE STRATEGIE EN FONCTION DES OBJECTIFS

A. Mise en place d'un système d'enseignement

Notre objectif étant de répondre le mieux possible au maximum des besoins du public, tout en respectant la spécificité des moyens techniques, nous avons mis en place le système suivant :

³ Voir Kuhn, M. et Holec, H. — « Des laboratoires de langues, pour quoi faire ? ». In *Mélanges pédagogiques* 1971, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy-II.

Langue Orale	{	— bibliothèque sonore pour l'entraînement à la compréhension orale et à l'expression orale de type systématique ;
		— rencontres informelles avec des étudiants étrangers de langue anglaise pour l'entraînement à l'expression orale ;
Langue Ecrise	{	— bibliothèque de documents de spécialité écrits pour l'entraînement à la compréhension écrite (avec un moniteur : 4 h par semaine). Elle contient des « modules » d'entraînement à l'expression écrite limités à l'apprentissage de la rédaction de lettres.

Aucun de ces enseignements n'était obligatoire et ne donnait lieu à l'obtention de points ou d'éléments en fin d'année.

B. Méthodologie préparatoire sous forme de session intensive

La mise en place d'un tel système suppose que les étudiants soient prêts à l'individualisation de l'apprentissage.

Pour ce faire, nous avons organisé avant le démarrage de toutes ces activités une session intensive orientée en premier lieu vers la méthodologie nécessaire pour un apprentissage efficace et, en second lieu seulement, vers l'apprentissage lui-même⁴.

On pourrait résumer ainsi les buts de notre action :

1. INTERVENTIONS VISANT LA PRISE DE CONSCIENCE DU SYSTEME PAR L'ETUDIANT

a) respect de la spécificité des moyens techniques

En structurant la session de façon à séparer nettement les aptitudes, nous voulons faire comprendre aux étudiants que *le laboratoire ne peut pas tout faire* et en particulier est très limité en ce qui concerne l'apprentissage de l'expression orale.

b) respect de la spécificité du matériel pédagogique

En présentant chacun des cours et des programmes qui allaient être mis à la disposition des étudiants dans la bibliothèque sonore, nous voulions faire comprendre que chaque cours a des objectifs différents et que son efficacité

⁴ Les soixante étudiants volontaires avaient été testés et répartis en cinq groupes de niveau.

dépend beaucoup de la façon dont on respecte les modalités d'utilisation indiquées par les auteurs (combien d'étudiants progressent très rapidement d'une unité de compréhension orale à la suivante simplement parce qu'ils lisent le script !)

c) respect de la spécificité de l'enseignant de langues

En mettant les étudiants en situation de bibliothèque sonore, nous voulions leur faire comprendre que l'enseignant de langues est là pour aider, pour observer, pour conseiller, éventuellement pour corriger, mais ne peut pas faire le travail à leur place (ce point est extrêmement difficile à faire comprendre à des étudiants dont tout le reste des études est centré sur des disciplines de contenu).

2. INTERVENTIONS VISANT LE COMPORTEMENT DE L'ENSEIGNE EN SITUATION DE BIBLIOTHEQUE SONORE

a) l'auto-orientation

En présentant le type de matériel disponible, nous avons habitué les étudiants à orienter le choix de leurs programmes. Par exemple, ceux (au niveau moyen) qui voulaient progresser rapidement en compréhension orale utilisaient le *Cours intensif d'anglais oral*⁶ sans travailler les parties consacrées à l'expression.

Nous avons aussi favorisé l'utilisation d'unités particulières de cours pour traiter un point précis ; par exemple un étudiant ayant régulièrement des difficultés de compréhension portant sur les liaisons était renvoyé aux unités correspondantes du *Cours de compréhension orale*⁷.

b) l'auto-observation

Nous demandions aux étudiants de noter sur une fiche non seulement le programme qu'ils choisissaient mais aussi le temps qu'ils avaient mis pour le réaliser. Très rapidement ils prenaient conscience de leur rythme d'apprentissage et pouvaient ainsi programmer la suite de leur travail. Certains indiquaient même au dos de leur fiche le programme qu'ils avaient l'intention de travailler la fois suivante (et ce choix était respecté dans 99 % des cas)⁷.

⁶ Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. — *Cours intensif d'anglais oral*. London, Longman, 1970.

⁶ Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. — *Cours de compréhension orale*. London, Longman, 1973.

⁷ Cela nous permettait aussi de mieux pourvoir aux besoins matériels des étudiants dans la mesure où d'une séance à l'autre nous pouvions faire recopier les bandes les plus demandées.

L'auto-observation des erreurs de production est beaucoup plus difficile à réaliser. Pour ce faire les étudiants étaient encouragés à travailler en binôme avec des amis de même niveau, en branchant leur casque sur une même cabine. De cette façon ils prenaient l'habitude d'écouter la production de l'autre avec une oreille critique et nous avons constaté que très vite ils arrivaient à faire le transfert sur leur propre production et à entraîner leur oreille à la comparaison de leur production et des réponses-modèles des bandes. Cependant, peu d'étudiants ont adopté cette méthode ; il était en effet difficile de trouver deux personnes qui à la fois entretiennent des relations hors de la bibliothèque sonore et soient d'un même niveau.

c) l'auto-correction

Facile à réaliser en compréhension orale au moyen des scripts laissés à la disposition des étudiants (lesquels permettent une analyse immédiate du type d'erreur), elle est beaucoup plus difficile à réaliser en expression. Nous insistons beaucoup pour que les étudiants réécoutent leurs enregistrements et recommencent les exercices jusqu'à ce qu'ils les jugent parfaits, mais ici intervient sans aucun doute le degré de perfectionnisme de l'élève : certains se contentent de peu, ou d'à peu près.

d) l'auto-évaluation

Celle-ci est tout à fait réalisable au moyen de tests correspondant à la fin de chacune des unités de cours (contrôle) et au moyen de tests plus généraux permettant aux étudiants de mesurer quelle a été l'efficacité de leur travail pour leur performance globale.

Ici encore, il faut bien distinguer compréhension et expression, le véritable test de l'efficacité du travail en expression se passant en dehors du laboratoire lorsque les étudiants sont en situation de communication naturelle.

Ainsi, notre session intensive centrée sur la méthode de travail devait permettre aux étudiants d'apprendre à se servir d'une bibliothèque sonore.

II. LES CHANGEMENTS APPORTES A LA RELATION PEDAGOGIQUE

1. Individualisation et relation pédagogique traditionnelle

L'individualisation de l'apprentissage, en soi, n'entraîne absolument pas un changement de la relation maître-élève traditionnelle. Cette relation au contraire trouve probablement sa réalisation la meilleure dans le couple précepteur-élève. Mais dans le cadre d'une bibliothèque sonore, la multiplicité de tous les paramètres (programmes, nombre d'étudiants, motivations, besoins, moments, etc.) interdit à l'évidence au professeur d'être le précepteur qu'il rêve peut-être de devenir, même s'il peut communiquer individuellement avec chacun des étudiants.

La difficulté pour le professeur dans le cadre d'une bibliothèque sonore est précisément de ne pas utiliser l'individualisation pour « récupérer » une situation de classe traditionnelle, car lorsque cela arrive, c'est toujours au détriment de ce qui fait la valeur même de la bibliothèque sonore. Or une telle « récupération » est extrêmement facile à réaliser : il suffit pour cela — et c'est d'autant plus facile que les étudiants sont isolés les uns des autres — d'imposer des programmes à certains étudiants, de les bousculer dans leur rythme de travail en les interrompant ou en les interrogeant de manière intempestive, de leur imposer des tests réguliers, ou encore de suivre de près les trois ou quatre étudiants les plus brillants et de laisser les autres faire n'importe quoi.

Par ailleurs, il est bien évident que les étudiants offriront peu de résistance à ce genre de tentative pour la bonne raison que cela simplifie d'autant leur travail. Ou bien ils font partie de ceux dont le professeur s'occupe et le cours pourrait tout aussi bien se passer en salle avec un magnétophone, ou bien ils font partie de ceux dont le professeur ne s'occupe pas et il est fort probable qu'ils ne fréquenteront pas longtemps la bibliothèque sonore, se rendant vite compte que le travail qu'ils y font est inefficace.

Dans les deux cas, ils seront rassurés puisqu'ils pourront une fois de plus déplacer leurs problèmes et leurs difficultés sur l'enseignant.

2. L'alternative : une nouvelle relation enseignant - enseigné

Dans le cadre de la bibliothèque sonore que nous avons mise en place, l'individualisation de l'apprentissage renverse la situation habituelle de la classe. Pour respecter la spécificité du laboratoire de langues, nous avons mis en place une pédagogie de l'autonomie où l'enseigné « s'apprend » et où l'enseignant apprend à apprendre. Pour l'un et l'autre, les rôles sont très différents de ceux auxquels ils sont habitués.

a) l'enseigné et Socrate

La phrase « connais-toi toi-même » devrait être inscrite en lettres d'or sur toutes les cabines des laboratoires de langues utilisés sous forme de bibliothèque sonore. En effet, c'est très précisément ce qui est demandé aux étudiants qui viennent y travailler.

L'enseigné ne fait plus partie d'un groupe, il vient à la bibliothèque sonore comme individu avec des caractéristiques propres, des motivations, des difficultés d'apprentissage, des besoins particuliers. C'est à lui de faire tous les choix et de prendre en main son apprentissage, et c'est extrêmement difficile pour lui.

Certains étudiants de l'U.E.R. de Droit et des Sciences Economiques nous ont montré que, même après la session, ils se connaissaient bien mal. Au questionnaire final où nous leur demandions quel temps ils pouvaient consacrer à leur travail en bibliothèque sonore au cours de l'année, alors que la plupart d'entre eux répondaient avec réalisme « une (ou deux) fois par semaine », certains (ceux-là même qui ne sont jamais revenus) déclaraient tout bonnement pouvoir venir cinq ou six heures par semaine, et un étudiant interrogé sur le genre d'activité qu'il voulait poursuivre en bibliothèque sonore nous répondait : « Parler avec des anglophones ».

Ce sont là, bien sûr, des cas extrêmes, mais il ne faut pas négliger les difficultés que l'étudiant rencontre dans une situation où l'enseignant ne lui impose plus ni programme ni objectif, mais l'interroge au contraire sur ce qu'il veut faire, sur ses objectifs personnels et ses difficultés propres.

C'est pourquoi il nous a semblé essentiel de *préparer* les étudiants à cette situation. Etant donnée la « conversion » qu'elle suppose, laisser des étudiants aux prises avec une bibliothèque sonore, sans préparation, ne serait pas pédagogiquement très honnête.

Les étudiants ont vite pris l'habitude de considérer leur enseignant essentiellement comme un conseiller avec lequel ils pouvaient discuter de leurs difficultés mais ils refusaient systématiquement toute tentative de reprise en main de la relation pédagogique par le professeur.

Nous avons constaté en particulier que la plupart tiennent absolument à rester maîtres de l'organisation de leur travail quand ils sont en cabine et sont très mécontents si l'enseignant les interrompt pour les corriger, le plus souvent pour d'excellentes raisons : par exemple lorsque l'enseignant les interrompt pour les reprendre sur une erreur de prononciation alors qu'ils sont en train de faire à grand peine l'exercice en se concentrant sur la structure de la phrase.

En revanche, ils acceptent très bien que l'enseignant les « espionne » en prenant des notes et, au moment choisi par eux, ils viennent s'informer de ce qu'il a pu relever.

b) le professeur

On le voit, la conversion est au moins aussi grande pour le professeur qui doit abandonner son habit et sa baguette de chef d'orchestre. Pour lui rien plus, la tâche n'est pas facile.

Nous avons constaté que le plus difficile était de ne pas avoir de cours à préparer et de ne pas avoir droit à la prise de parole quand nous le voulions : nous avions installé un système qui nous enlevait à la fois la sécurité et le pouvoir. En revanche, pour être efficaces, il nous a fallu développer des techniques d'entretien avec les étudiants et surtout des techniques d'observation, ce qui demande beaucoup de souplesse lorsqu'on est seul avec un groupe d'étudiants qui change en permanence.

3. Une nouvelle dimension

Nous pensons que plus la pédagogie est dirigée sur l'autonomie de l'enseigné, meilleur est le rendement de la bibliothèque sonore. Elle prend alors une nouvelle dimension en devenant le point de départ d'un processus de formation à long terme.

En effet, si, d'une part, on donne une méthode de travail personnelle aux étudiants et si, d'autre part, on utilise au maximum (ce que nous faisons) des documents authentiques comme matériel de travail (repiquages radio, disques, etc.), on offre aux étudiants les moyens de savoir s'entretenir dans la langue étrangère lorsqu'ils seront engagés dans la vie professionnelle.

Ceci n'est pas simplement un acte de foi. Nous avons constaté que nos étudiants avancés venaient se renseigner auprès de nous pour savoir à quelle heure ils pouvaient « repiquer », chez eux, la radio anglaise et pour ceux d'entre eux qui sont suffisamment avancés, une bibliothèque de prêt serait probablement plus utile.

Il y a là toute une recherche à faire au moment où l'on parle de plus en plus d'enseignement en alternance.

III. LES RESULTATS DE NOTRE EXPERIENCE

1. Résultats généraux

a) effectifs

Au cours de l'année, 119 personnes différentes sont venues au laboratoire : 108 au premier trimestre, 45 au deuxième (dont 11 nouvelles), 14 au troisième.

La diminution importante des effectifs peut s'expliquer de façon différente selon qu'il s'agit du 2^e ou du 3^e trimestre :

— en ce qui concerne le deuxième trimestre les étudiants les moins motivés ont pris prétexte des examens situés au milieu du trimestre, et de la fermeture de la bibliothèque sonore qui en a résulté, pour ne plus revenir ;

— au troisième trimestre la préparation aux examens de fin d'année est seule en cause, le deuxième trimestre ayant permis de sélectionner les éléments qui avaient réellement envie de travailler. Un seul nous a dit ne plus venir par lassitude.

L'accroissement du travail à l'extérieur est également la cause principale de la diminution de la durée moyenne des séances de laboratoire (74 minutes au premier trimestre, 69 au deuxième et 54 au troisième). Malgré tout nous pouvons dire que c'est au troisième trimestre que le rendement de la bibliothèque sonore a été le meilleur : les étudiants connaissaient très bien le matériel et ne perdaient plus de temps à choisir leur programme et à installer la bande sur le magnétophone. D'autre part la régularité avec laquelle ils avaient travaillé faisait qu'ils allaient plus vite.

b) fréquentation

La bibliothèque sonore a été ouverte 42 fois durant l'année ; la fréquentation par les étudiants est représentée dans le tableau II.

TABLEAU II
Fréquentation de la bibliothèque sonore

Nombre de séances	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17	22	23
Nombre d'étudiants	44	21	13	8	4	7	7	2	1	1	1	1	2	3	2	1	2	1

Parmi les étudiants venus une seule fois, aucun n'avait assisté à la session intensive ; la majorité nous a rendu visite « pour voir », sans but précis, attirée par le terme « laboratoire ».

Ce sont des éléments de niveau assez faible qui sont venus le moins souvent ; ils devaient faire davantage d'efforts pour trouver un programme qui leur convienne et pour le travailler. La nouvelle relation pédagogique entre le moniteur et eux n'était pas toujours très bien comprise ou admise. On ne retrouvait pas ce phénomène parmi les étudiants de niveau « moyen » ou « fort » qui arrivaient bien mieux à se prendre en charge. Ainsi parmi les étudiants venus le plus fréquemment, nombreux sont ceux qui étudiaient de façon continue le *Cours intensif d'anglais oral* ou, surtout au troisième trimestre, le *Cours avancé de compréhension orale* (C.R.A.P.E.L., non publié).

c) utilisation des bandes

Les bandes les plus utilisées ont été les cours, en particulier le *Cours intensif d'anglais oral* (337 fois), destiné au départ à un public de niveau moyen.

Le *Cours avancé de compréhension orale*, plus difficile, et peu utilisé pendant les deux premiers trimestres, l'a été beaucoup plus au troisième (progression du niveau des étudiants).

Certains, qui avaient très bien su juger les difficultés qu'ils rencontraient en compréhension orale, se reportaient aux chapitres du *Cours de compréhension orale* qui y étaient consacrés.

Les « news », les « funny tapes », les chansons, avaient les suffrages des étudiants de bon niveau.

TABLEAU III
Utilisation des bandes par trimestre (%)

	1 ^{er} trimestre	2 ^e trimestre	3 ^e trimestre
Cours	67,3	74,6	76
Funny tapes	5,8	4,7	0
Chansons	13,2	9	11
Divers (news, ...)	13,7	11,7	13

2. Valeur de la session

La moyenne de fréquentation est sensiblement la même pour les deux groupes d'étudiants, ainsi que le temps passé sur les bandes. Cependant nous avons pu remarquer que les étudiants ayant suivi la session ont fait preuve de plus d'assiduité que les autres, puisqu'au troisième trimestre ils constituaient presque la moitié des effectifs (44 %), alors qu'ils n'étaient que 16,6 % au premier trimestre et 30 % au deuxième. Ils sont aussi beaucoup plus réalistes que leurs camarades dans le choix de leur programme et surtout montrent beaucoup plus de cohérence dans leur progression : en particulier, ils n'hésitent pas à recommencer une unité lorsqu'ils ne réussissent pas le test de fin d'unité précédents.

Ils font preuve d'une grande souplesse et savent utiliser les cours intelligemment : nous avons remarqué à plusieurs reprises que lorsqu'ils avaient observé qu'ils répétaient un certain type d'erreur, ils cherchaient à trouver un cours qui puisse les aider à corriger cette erreur précise.

Ainsi les étudiants ayant suivi la session savent mieux organiser leur travail, mais ils sont assez peu à revenir ensuite en bibliothèque sonore (au premier trimestre 30 % des étudiants ayant assisté à la session nous ont rendu visite, au deuxième trimestre 20 % et au troisième trimestre 10 %). Nombreux sont ceux qui ont considéré que le contenu linguistique de la session leur suffisait pour une année.

Pour faciliter le travail de ceux qui n'avaient pas participé à la session, nous avons enregistré une bande magnétique (et affiché un croquis dans chaque cabine) expliquant le maniement du laboratoire. Mais surtout nous avons enregistré une bande d'introduction pour chacun des cours et nous demandons aux étudiants d'écouter la bande d'introduction avant de commencer un cours*.

3. Autonomie linguistique et autonomie pédagogique

Cette utilisation du laboratoire nous a permis de voir le rapport qui existe entre l'autonomie linguistique et la capacité à l'autonomie pédagogique : plus les étudiants ont une performance élevée, plus ils sont capables de se prendre en charge. Les étudiants du groupe « débutant » de la session ont presque tous abandonné en cours de route, mais l'un d'entre eux s'est proposé pour travail-

* Nous avons choisi ce moyen parce qu'il est apparu que les étudiants ne lisent jamais l'introduction des fascicules. Il semble que lorsqu'un étudiant entre dans le laboratoire, il devienne imperméable à toute information passant par un autre support que la bande magnétique. Les inscriptions au tableau et les affiches ne sont jamais lues.

er le *Cours d'anglais oral pour débutants** seul en bibliothèque sonore, et noter toutes les difficultés qu'il rencontrerait et toutes les questions qu'il se posait afin de nous aider à constituer en fin d'année une bande « spécial débutants » qui servira au groupe de l'année suivante.

En ce qui concerne les étudiants de niveau élémentaire et moyen, on rencontre relativement peu de problèmes parce qu'ils travaillent sur du matériel programmé et sont en majorité très motivés. C'est sur ces groupes que nous portons tout notre effort méthodologique pour qu'ils puissent utiliser au mieux le matériel et s'observer.

Quant aux avancés de la session, 60 % des étudiants du groupe sont venus régulièrement avec une moyenne de fréquentation supérieure à la moyenne générale (plus d'une fois par semaine). Ce sont les mêmes étudiants qui ont le plus d'initiative et certains vont même jusqu'à faire des transcriptions de repiquages radio pour créer de nouveaux exercices à l'usage de leurs « collègues » (à partir de l'observation de leurs propres difficultés).

* Cembalo, M. et Esch, E. — *Cours d'anglais oral pour débutants*. C.R.A.P.E.L., Université de Nancy-II, 1971.

CONCLUSION

On le voit, nous ne pouvons crier victoire, d'autant qu'il faut compter avec l'intérêt qu'a suscité la nouveauté du système chez les étudiants. Il nous semblerait intéressant au cours de l'année prochaine de comparer la préparation en session (donc collective) à une préparation individuelle sous forme d'entretiens et d'interviews.

Quoi qu'il en soit, nous pouvons dire que la bibliothèque sonore offre les avantages suivants :

Outre qu'elle permet de respecter la spécificité du laboratoire de langues et semble convenir particulièrement bien aux besoins des étudiants non-spécialistes, elle a surtout des avantages pédagogiques, car elle impose une réflexion à ses utilisateurs.

Elle démystifie et démythifie le laboratoire de langues, trop souvent perçu comme une machine miracle.

Elle impose une réflexion sur ce qu'est l'apprentissage oral d'une langue étrangère.

Elle remet en question la relation pédagogique traditionnelle et la transforme.

Elle permet, et c'est probablement là qu'est son intérêt pédagogique le plus grand, de donner aux étudiants les moyens d'entretenir leur performance à long terme lorsqu'ils seront engagés dans la vie professionnelle.